VIRAGE

L'expérience de l'école Bienville
de la Commission scolaire de Montréal

La réformeau quotidien

Par Pascale Sauvé

(PS) Mi-septembre à l'école Bienville. Pour Richard Émond et Claudine Lajeunesse, enseignant et enseignante au premier cycle du primaire, l'année s'amorce en pleine effervescence. Est-ce le coup de départ officiel de la réforme qui est la cause de cette fébrilité? « Pour nous, c'est une continuité », explique l'enseignant. Car l'école Bienville s'est engagée sur la voie du changement il y a maintenant quatre ans.

« La réforme arrive à point : elle vient confirmer les choix que nous avons faits », constate Richard Émond. Le travail est termine alors? « Oh non!, s'exclame Claudine Lajeunesse. Nous sommes toujours en cheminement. Cette année, on a décide d'apporter encore de nombreux changements. Alors la rentrée n'est pas plus facile que l'année dernière ou les précédentes. »

Richard Émond
Enseignant du premier cycle du primaire, École Bienville

Il y a quelques mois encore, l'école comptait trois groupes de première et trois groupes de deuxième année. Depuis septembre, ce modèle traditionnel s'est grandement modifié : deux enseignantes ont formé des groupes multiâge, les quatre autres ont entrepris de suivre les mêmes élèves tout au long du premier cycle, ce que Richard Émond appelle la « bascule ».

Cette année, Claudine Lajeunesse fait ses premiers pas en classe multiâge, qui, comme l'organisation par cycle, repousse l'idée que les enfants développent leurs compétences au même rythme selon un âge et une période de temps donnés. « Ça fait ressortir les différences », précise Richard Émond. « On ne peut plus enseigner pour l'élève moyen, pour celui qui cadre dans tel chapitre de tel manuel, ajoute sa collègue. Dans ma classe, je n'ai plus le choix de travailler autrement. » Le respect du cheminement de chaque élève est dorénavant le mot d'ordre. « Je dois avoir une vision exacte des besoins de mes élèves et savoir où ils sont rendus dans leur parcours en tout temps », confirme-t-elle.

Richard Émond, lui, a opté pour la « bascule ». « Je suis un peu moins téméraire que Claudine! » Il avoue se sentir réconforté de savoir que tous ses élèves ont le même âge et qu'ils sont rendus à peu près au même point dans le développement de leurs compétences. « Je me suis dit que si je ne me sentais pas bien avec ce que j'ai choisi, il y aurait des incidences sur les élèves. Le multiâge, c'est un modèle auquel je crois et auquel je veux arriver. Pour l'instant, je laisse mes collègues l'essayer! »

A la rentrée, il a retrouvé son groupe, le même que l'an dernier. Il entrevoit les nombreux avantages de la « bascule ». « Les élèves arrivent et ils connaissent déjà la culture et le fonctionnement de la classe. Ils connaissent mes limites, mes demandes, mes pratiques, mes valeurs, et moi je connais les leurs. Je viens de gagner au moins deux mois d'enseignement sur deux ans. »

À l'intérieur même de la classe, l'organisation prend une nouvelle forme. Les pupitres sont maintenant disposés en îlots, et non plus en rangées. « Ce sont les enfants qui ont déterminé le modèle d'organisation de leur classe au début de l'année », explique Claudine Lajeunesse. « Spontanément, ils choisissent de se placer en équipe, mais selon certains critères que nous avons déterminés ensemble, précise l'enseignante. Nous avons commencé par définir le lieu : la classe n'est pas une cour de récréation. Les élèves en sont conscients. »

Les élèves travaillent en petits groupes, discutent entre eux et se déplacent continuellement. Au premier coup d'œil, l'atmosphère peut sembler chaotique. « Le mouvement n'est pas un signe de désorganisation ou d'une gestion moins serrée. Je vois plutôt des enfants qui s'approprient un espace physique, un ensemble de règles et une façon de fonctionner », constate l'enseignante.

L'organisation est en fait étroitement liée aux nouvelles conceptions de l'apprentissage. De plus en plus, les enfants sont appelés à développer leur autonomie et à se prendre en main. « Le mythe de l'école traditionnelle où les élèves apprennent en restant assis tranquilles à leur place à écouter leur professeur est révolu, clame Richard Émond. Dans l'organisation d'une classe, c'est évident que les enfants bougent puisqu'ils travaillent souvent en équipe, en projet ou en atelier. Ils se parlent aussi parce que c'est essentiel pour le travail coopératif et, on le sait maintenant, profitable pour l'apprentissage. »

Tout au long de son cheminement, l'enfant est encouragé à se questionner et à prendre certaines décisions. Il est le maître de sa destinée scolaire. « Il a plus de pouvoir ou à la conscience qu'il détient un pouvoir sur ce qu'il fait, poursuit-il. Il a ainsi la volonté et le goût de mener à terme ce qu'il entreprend. " Quel est le rôle de l'enseignant? " Même si je ne suis plus devant le groupe à déverser mes connaissances, je parle tout autant et je suis sollicitée autant qu'avant, observe Claudine Lajeunesse. Mon rôle a changé. En me promenant d'équipe en équipe, j'ai l'impression de mieux connaître les besoins particuliers de mes élèves. Mes interventions sont plus ciblées. »

Claudine Lajeunesse
Enseignante du premier cycle du primaire, École Bienville

« Les enfants arrivent tous à l'école avec le goût d'apprendre, nous devons maintenir cette détermination. Pour ce faire, il s'agit d'emprunter la bonne porte d'entrée », estime l'enseignant. Le défi : rendre l'apprentissage signifiant. « Si on utilise souvent les tables de multiplication au cours d'activités, par exemple, les enfants finiront par comprendre leur utilité et même par s'apercevoir qu'ils gagneraient du temps s'ils les apprenaient par cœur. On ne commence pas en

2007-03494/

disant qu'on va mémoriser les tables de multiplication pour le plaisir de le faire! C'est différent. »

Claudine Lajeunesse a commencé l'année en proposant aux élèves un projet sous le thème « Apprendre à se connaître », thème commun au cycle, où ils partiront à la découverte des différents métiers et professions pratiqués par les adultes de l'école. Plusieurs étapes sont requises pour mener à bien le projet : apprendre à se présenter, préparer des questions, rencontrer les adultes, concevoir une affiche, etc. « Dans ce projet, les jeunes doivent écrire pour élaborer leurs questions et garder des traces, mais ils savent à quoi ça sert, précise l'enseignante. C'est une motivation. Ce n'est pas comme si je leur demandais de dessiner des lettres tout un après-midi sans raison! »

À l'école Bienville, les enseignants et enseignantes ont accueilli la réforme avec enthousiasme. Dans l'ensemble, elle répond à leurs aspirations. L'équipe est toutefois consciente que la transformation des pratiques et de la culture de l'école représente un long processus qui ne se fera pas du jour au lendemain, mais qui s'échelonnera sûrement sur 10 ou 15 ans. « Je demande maintenant aux enfants d'effectuer un retour sur leurs apprentissages, je dois en faire autant, résume l'enseignante. Je ne peux plus penser que je vais me construire un petit cocon confortable et faire la même chose pendant 20 ans. Notre pratique va continuer d'évoluer. »

Expérience à l'appui, les deux enseignants estiment bénéfiques les changements de pratiques proposés par la réforme. « Ils ont un effet sur nous et, par le fait même, sur les enfants, poursuit-elle. Les nouveaux venus dans ma classe attendent que je les nourrisse, les anciens se questionnent sans cesse, prennent des initiatives, utilisent leur esprit créatif : ils ont appris à se prendre en main. C'est un aspect très positif de la réforme. »

« Les enfants sont capables de dire ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils ont le goût de faire, pourquoi ils le font, et comment le communiquer aux autres, estime Claudine Lajeunesse. Ils sont plus motivés.

L'organisation par cycles
Une responsabilité collective

(PS) L'an dernier, l'école Bienville s'est approprié l'organisation par cycles en vue de l'arrivée du nouveau Programme de formation selon lequel les enfants chemineront à travers un parcours de deux ans plutôt qu'un. Les enseignants et les enseignantes, quant à eux, ont acquis la responsabilité de veiller, collectivement, à l'épanouissement des élèves du cycle. Chaque semaine, les sept enseignants et enseignantes du premier cycle de l'école Bienville, auxquels s'est jointe la spécialiste d'arts plastiques, se rencontrent pendant une heure et demie. Ensemble, ils discutent des exigences disciplinaires, de l'organisation des classes, des thèmes communs au cycle, du matériel et des outils pédagogiques, etc.

Lynda Deschatelets
Enseignante au premier cycle du primaire,
École Bienville

Ils ont ouvert grand les portes de leur classe pour se réunir et travailler conjointement. « On a 150 jeunes dont on a la responsabilité en équipe », confirme Richard Émond, enseignant en fin de cycle. « Il s'agit non seulement d'éduquer, mais aussi de s'assurer de la progression des élèves, précise Marylène Doucet, enseignante-ressource. Autrefois, les élèves de première année passaient en deuxième et c'était alors à un autre enseignant de s'en occuper. Maintenant, comme le cycle est réparti en deux ans, nous devons voir ensemble comment l'enfant a progressé du début jusqu'à la fin du cycle. »

Marylène Doucet
Enseignante-ressource,
École Bienville

« Si on pense que c'est facile et qu'on va économiser du temps au début, on va se décourager et tout laisser tomber », précise Mylaine Fournier, enseignante en classe multiâge. Pourtant, appuyée par la direction, l'équipe a persisté. « L'an passé, nos relations étaient plus tendues, soutient l'enseignante. Sylvie Gauthier On a appris à se connaître et depuis, nous sommes beaucoup plus efficaces. Maintenant, on veut vraiment travailler en équipe. »

Julie Lambert, spécialiste en arts plastiques, est arrivée en septembre. Elle a été impressionnée par l'accueil de ses collègues. « Avant d'arriver ici, je me sentais mal à l'aise avec la réforme parce que je me demandais quelle était la place du spécialiste, raconte-t-elle. Là, je vis la réforme et je suis rassurée. Je craignais de me retrouver au service des enseignants, mais ce n'est pas du tout le cas. On prend des décisions ensemble et on établit des liens entre les activités faites en classe et celles en arts plastiques. C'est intéressant et motivant. »

Mylaine Fournier
Enseignante en classe multiâge,
École Bienville

Après un an et quelques semaines de collaboration, le bilan des acquis est tout de même impressionnant. Tous ont commencé par exprimer leurs attentes. « C'est à la fois une collaboration individuelle et collective, raconte Richard Émond. Chacun a des ressources qu'il apporte au groupe. » Selon les champs d'intérêt et les forces de chacun, les membres se sont assigné des rôles. « Il y a des responsables désignés pour certaines tâches afin d'être plus efficaces », explique Claudine Lajeunesse, enseignante en classe multiâge. Ils ont également entrepris de garder des traces de leurs discussions et décisions en rédigeant un procès-verbal après chaque rencontre.

L'année dernière, les enseignants ont défini les exigences disciplinaires propres au cycle. « C'est la première chose que nous avons faite, raconte Richard Émond. On croyait que l'entrée traditionnelle où tous les enfants placés en rang devaient attendre leur tour avant de faire leur entrée dans l'école créait trop d'indiscipline. Alors, nous avons essayé de trouver ensemble un nouveau modèle. Nous avons opté pour l'entrée progressive. »
D'autres projets ont suivi. Ils ont défini leurs besoins, comme la nécessité pour les membres d'aller chercher du perfectionnement en écriture. Ils ont choisi des thèmes communs afin de créer une plus grande cohérence à l'intérieur du cycle. Ils ont également repensé l'organisation des classes. Cette année, les élèves sont répartis en deux classes de début de cycle, deux de fin de cycle et deux groupes multiâge. « Avant, nous n'arrivions pas à imaginer la possibilité d'organiser nos classes différemment, mais on s'est faits à l'idée, ajoute Richard Émond. Peut-être qu'éventuellement, on va voir les avantages d'un des modèles et tous s'y rallier. Pour l'instant, on se sent plus confortables avec plusieurs modèles. »

« On se sent moins seuls aussi, affirme Mylaine Fournier. On a la chance maintenant de se parler. » En cette période de transformation des pratiques, ils se rassurent et s'entraident. « Le partage des idées et du matériel, c'est très stimulant, poursuit-elle. On ne parle plus seulement de notre fin de semaine, on discute davantage maintenant de l'organisation, des enfants et de la pédagogie. Ça ouvre des portes. »

Dans un proche avenir, elle souhaite créer des sous-groupes selon les forces, les difficultés et les champs d'intérêt des élèves. Par exemple, les enfants qui éprouvent certaines difficultés dans une discipline pourraient être regroupés à l'occasion avec d'autres élèves du cycle qui ressentent les mêmes besoins. Ils ont également le projet de concevoir des groupes d'intérêt. « Chaque enseignant a des ressources différentes et il serait utile d'en faire bénéficier les élèves de tout le cycle, raconte Richard Émond. Les élèves pourraient s'inscrire à certaines activités, comme faire un film avec Claudine ou participer à un magazine de protection du consommateur avec Sylvie. C'est une de nos nombreuses idées! »

« Il faut prendre le temps de mettre cela en place, ce n'est que la troisième semaine de septembre! », rassure Claudine Lajeunesse. L'expérience de l'an passé a fait prendre conscience au groupe des réalités du travail d'équipe. « Se rencontrer, ça exige du temps, précise Mylaine Fournier. On a des décisions à prendre, on doit peser le pour et le contre, donner l'occasion à tout le monde d'exprimer son point de vue. Ce sont des habitudes à prendre : vouloir travailler en équipe, écouter les autres, penser aux autres, avoir une ouverture d'esprit, respecter les opinions de chacun, etc. »

« Il faut accepter que ça roule un peu croche au début et se laisser du temps », conseille Richard Émond. Comme le dit Julie Lambert : « Croire à la méthode des petits pas! »

Sylvie Gauthier
Enseignante du premier cycle du primaire,
École Bienville

Julie Lambert
Spécialiste en arts plastiques,
École Bienville

Le lien école, famille, communauté

(PS) Au conseil d'établissement de l'école Bienville, le travail va bon train. Il a bien fallu à ses membres quelques mois d'adaptation avant que la nouvelle instance ne prenne sa vitesse de croisière, mais depuis, aucune barrière ne se pointe à l'horizon. « Il y a une belle ambiance, raconte la présidente du conseil d'établissement, Erika Tenorio. Bien sûr, on n'est pas d'accord sur tout, et tant mieux! N'empêche qu'on en arrive toujours à un consensus. Pourquoi? Parce que nous travaillons tous pour le même but : le mieux-être des enfants. »

Ils sont cinq parents à siéger au conseil d'établissement, tous aussi motivés et déterminés qu'Erika Tenorio. Son rôle de présidente, elle l'assume avec aise. Forte d'une expérience acquise au conseil d'administration du centre d'éducation populaire du quartier, elle connaît les ficelles du métier. « La loi 180 a donné aux parents plus qu'un droit de parole, mais un pouvoir décisionnel. » Un pouvoir qu'elle utilise avec discernement. « Ici, il n'y a pas de lutte de pouvoir entre la direction, les enseignants et les parents, précise-t-elle. Notre collaboration est basée sur une relation de confiance. »

Cette bonne entente, elle l'attribue à la direction, qui a su transmettre sa vision de la réforme — d'abord André Halle puis Chantale Richer qui a pris la relève cette année — comme à l'enthousiasme des enseignants et enseignantes. « Ils nous ont convaincus parce qu'ils font leur travail avec conviction et passion », soutient Erika Tenorio.

Ses doutes et ses incertitudes ont aujourd'hui disparu. « Au début, on nous demandait de prendre des décisions au sujet d'une réforme que personne ne connaissait, sans savoir ce qu'elle pourrait apporter à nos enfants. » Ensemble, l'équipe-école et les membres du conseil d'établissement ont entrepris une démarche d'appropriation. Tranquillement la lumière est apparue au bout du tunnel. « La plus belle preuve de la réussite de cette réforme, c'est que, depuis, mon enfant aime venir à l'école. Il a développé un sentiment d'appartenance et de fierté à fréquenter l'école Bienville, et je dirais que les parents aussi. »

C'est un souhait exprimé par l'école Bienville. « On veut que toute la communauté soutienne le projet de la réussite de nos élèves », précise la présidente. Le premier public ciblé les parents. L'intervention consiste à abattre le mur qui sépare trop souvent l'école et la maison.

Ainsi, de plus en plus, les parents sont conviés à des activités scolaires. À la rentrée, par exemple, ils ont participé en compagnie de leur enfant à une parade, avec musiciens et danse, dans les rues du quartier. Pendant l'année, les élèves préparent projets, spectacles et pièces de théâtre qu'ils présentent ensuite devant un public, leurs parents. « Il y a une ouverture aussi qui nous donne l'occasion de participer, dit la présidente. Par exemple, je suis venue raconter des histoires en espagnol aux enfants du préscolaire. Il y a plusieurs parents qui ont préparé des activités pour les élèves. » Erika Tenorio, de concert avec la directrice, souhaiterait même organiser des rencontres, style 5 à 7, entre le personnel et les parents. « Ce serait une occasion de discuter ensemble, autre que dans un cadre scolaire, pour améliorer la compréhension et briser le mur. »

Il y a trois ans déjà que l'école a commencé à sensibiliser les parents à la réforme. Selon Erika Tenorio, la partie n'est pas encore gagnée. « S'il y en a certains qui commencent à se faire une idée plus ou moins représentative de la réforme, d'autres savent à peine qu'elle existe. Les parents ont bien souvent des préoccupations qui passent avant l'école, comme faire manger leur famille. »

L'école Bienville se trouve en effet au cœur d'un quartier défavorisé. Les grandes orientations de l'établissement sont prises en tenant compte de cette réalité. Depuis deux ans, les frais exigés pour le matériel didactique dépassent rarement 16 dollars par élève. Pour l'organisation d'activités, l'école préfère partir à la recherche de subventions plutôt que de soumettre les enfants à la vente par sollicitation. « On a décidé aussi qu'on ne toucherait jamais à la qualité de vie des enfants, raconte Erika Tenorio. Ils ont besoin d'espace, ce dont ils manquent souvent à la maison, alors on ne va surement pas les entasser comme des sardines à l'école. » La bibliothèque, le local d'arts plastiques ou la salle des enseignants auront gain de cause. « Lorsqu'il y aura trop d'élèves pour entrer dans les classes existantes, ce sera à nous de voir à l'agrandissement de l'école », affirme la présidente.

L'école travaille également en partenariat avec le centre d'éducation populaire René-Goupil qui, chaque midi, organise la « Grande bouffe » où les élèves peuvent s'offrir un repas chaud avec animation pour 50 cents. Deux après-midi par semaine, les enfants de chaque cycle se rendent au centre pour participer à une activité culturelle. « Nous, les parents, on s'est dit qu'il fallait donner du temps aux enseignants pour qu'ils puissent se réunir et se pencher sur les changements apportés au curriculum pédagogique. Alors, on a trouvé le moyen. C'est un travail que nous faisons avec la communauté. » Et puisque le centre d'éducation populaire est grandement fréquenté par la communauté, la direction a décidé d'y organiser des cafés-rencontres pour rejoindre les parents et leur expliquer en quoi consiste la réforme.

« Dans un quartier défavorisé et multiculturel, il existe plusieurs barrières à la compréhension de la réforme, explique la présidente. Quand on ne parle pas français à la maison et que c'est notre enfant de six ans qui traduit les documents reçus à la maison, c'est difficile. Il faut trouver différents moyens de communiquer avec eux pour les faire participer. » L'école Bienville a donc entrepris de sensibiliser les parents au quotidien en remettant l'enfant au centre des préoccupations.

« Moi, ce que je veux, c'est que tous les élèves de l'école Bienville aient autant de chances de réussir que n'importe quel autre enfant d'une école plus favorisée. Et qu'ils aiment l'école, confie Erika Tenorio. C'est ça l'esprit de la réforme : arrêter d'estiquetter les enfants. Ici, on se dit qu'ils sont tous capables de réussir. Il suffit que chacun leur donne ce qu'il a de mieux. »

Erika Tenorio
Présidente du conseil d'établissement, École Bienville

À propos des critiques sur la notion de compétence

MARIE-FRANÇOISE LEGENDRE

Lorsqu'ils critiquent la notion de compétence et les visées de formation retenues par le Programme de formation de l'école québécoise, les détracteurs prennent rarement la peine de le faire en précisant le sens et la portée de la notion de compétence à partir des fondements sur lesquels elle prend appui.

La notion de compétence retenue dans le Programme met l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances de manière désincarnée et décontextualisée, mais de les mettre en relation avec leur usage et avec les contextes variés dans lesquels cet usage prend un sens pour l'élève. L'enfant est ainsi appelé à acquérir des connaissances dans divers domaines, non pour elles-mêmes, mais parce que ces connaissances sont utiles dans différentes situations. Cette utilité prend des formes variées : les connaissances peuvent servir tout autant à soutenir l'action qu'à guider la réflexion. Mais dans un cas comme dans l'autre, elles sont reliées à un contexte qui donne sens à l'action ou à la réflexion. Viser le développement de compétences, c'est faire en sorte que l'élève n'acquiert pas ses connaissances à vide, mais liées à leur utilisation dans des contextes qui sont signifiants pour lui.

Il arrive que certains esprits critiques assimilent la compétence à un modèle d'apprentissage séquentiel qui fractionne en petites unités facilement gérables les connaissances à acquérir ou les habiletés à développer. Ce faisant, ils utilisent un référentiel béhavioriste, sans pousser davantage la réflexion. D'autres lient compétence à performance et compétitivité au détriment d'une formation plus globale ou générale. Ils associent alors la notion de compétence à une idéologie utilitariste. Dans un cas comme dans l'autre, de telles caractéristiques ne sont absolument pas inhérentes à la notion de compétence. Elles relèvent plutôt du référentiel en fonction duquel on interprète la compétence.

Compétence et Programme de formation

L'accent mis, dans le Programme de formation, sur le développement de compétences ne repose pas sur une vision séquentielle et linéaire de l'apprentissage, mais sur la reconnaissance explicite du caractère dynamique de l'apprentissage qui ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il ne conduit pas davantage à privilégier des visées de formation relevant d'un utilitarisme étroit. Au contraire, il vise essentiellement à promouvoir une formation globale, ayant une portée à long terme et ayant une portée en dehors de l'école. L'élève est touché dans ses dimensions cognitives, sociales et affectives. Il n'apprend pas uniquement pour répondre aux exigences d'une évaluation mais pour mieux affronter le monde dans lequel il est appelé à évoluer; de plus, il est incité à établir des liens plus étroits entre les apprentissages qu'il réalise à l'école et les apprentissages qu'il effectue en dehors de l'école. La conception de la compétence privilégiée est donc très éloignée de l'idée de compétence telle qu'interprétée à partir d'un référentiel behavioriste ou d'une idéologie utilitariste. Si l'on veut faire une critique éclairée de la notion de compétence, il importe de bien comprendre le sens qui lui est donné en fonction de la perspective de l'apprentissage sur laquelle elle prend appui.

Une réforme

(PS) Quand Chantale Richer, directrice de l'école Bienville, évalue les changements proposés par la réforme, un grand sourire se dessine sur ses lèvres. Ce renouveau, elle l'attendait avec impatience. « L'école se préoccupe du développement de l'être humain qui est en constante évolution. Socialement, tout change autour de nous. Pourtant, l'école se fait de la même manière qu'il y a 25 ans. Comment justifier cette stagnation? »

Des raisons pour justifier le changement, Chantale Richer et Jean Archambault, conseiller pédagogique à l'école Bienville, en ont trouvé suffisamment pour se lancer corps et âme dans la réforme. Que l'école obtienne à peine la note de passage en affichant un taux de réussite des élèves de moins de 60 p. cent est un signe. Que les connaissances modernes en éducation remettent en cause les pratiques traditionnelles suscite la réflexion. Que les observations des professionnels de l'enseignement révèlent une démotivation, un manque d'autonomie et une incapacité des élèves à donner un sens à leurs apprentissages constitue une évidence.

« Cette réforme est appuyée, nécessaire et essentielle, poursuit la directrice. Elle n'est pas le produit du délire des fonctionnaires du Québec, parce qu'on a d'abord été écoutés : la réforme part du terrain. » Jean Archambault fait la même observation. Depuis des années, les enseignants disent que les élèves accumulent un nombre incroyable de connaissances, mais ne savent pas s'en servir.

« La Loi sur l'instruction publique fait en sorte que les décisions sont décentralisées. Dans les écoles, le pouvoir est alors remis aux professionnels. C'est tout un changement », poursuit Jean Archambault. La structure de décisions, du haut de la pyramide vers la base, a longtemps été la cible d'acerbes critiques. « On avait réduit l'intervenant à sa plus simple expression, s'insurge Chantale Richer. Aujourd'hui, on veut que l'enseignant reprenne le stère et le rôle qu'il aurait toujours dû avoir, celui de professionnel. »

La remise du pouvoir aux écoles a souvent été perçue comme un signe d'abandon du gouvernement devant les échecs de l'école québécoise. Comme si, incapable de trouver la solution, il reléguait le problème aux établissements. La directrice réfute l'hypothèse. « Au contraire, le gouvernement nous a donné les moyens de vivre un changement, qui tient compte du milieu. C'est très pertinent, structuré et organisé. »

Selon Jean Archambault, les nouvelles connaissances acquises en sciences de l'éducation ont apporté de l'eau au moulin. « Dans les prémices, comme l'éducation, il y a toujours eu des visionnaires qui ont lancé des courants auxquels se joignaient quelques adeptes. Tout le monde avait sa petite idée et elle pouvait être bonne. Depuis peu, l'éducation a une base de connaissances relativement partagée sur laquelle on s'appuie. Les professionnels ont donc à exercer leur pouvoir et à prendre des décisions relativement à leurs pratiques, mais en utilisant cette base de connaissances. »

On prévoit pourtant que ce changement de culture prendra plusieurs années. En attendant, les enfants seront-ils des cobayes? « Je ne suis pas inquiète, assure la directrice. Les enseignants qui expérimentent cette réforme ont déjà enseigné avant aujourd'hui et ils détiennent une bonne formation. Ultimement, ils veulent en arriver à améliorer leurs pratiques, en s'inspirant du milieu et en prenant régulièrement du recul pour observer et se réajuster. C'est une nouvelle culture à développer. »

À coup sûr, chaque décision prise par l'équipe-école n'a qu'un seul et unique but : donner une chance égale de réussite à chacun des élèves. L'école Bienville accueille la clientèle de l'une des paroisses les plus pauvres du pays, selon les indicateurs de Statistique Canada. « C'est probablement l'une des écoles qui ont les clientèles les plus défavorisées du Québec », constate Jean Archambault. Au chapitre rendement, elle affiche un taux de réussite inférieur à la moyenne des écoles de la métropole.

Ces statistiques sont pourtant loin de satisfaire la curiosité de Chantale Richer. « On arrive à porter un jugement sur l'établissement simplement avec des chiffres, comme si on prenait une photo à un moment précis. Moi, ce qui m'intéresse, c'est l'évolution de l'école depuis deux, trois ou cinq ans et ce, surtout en période de changement. » Jean Archambault voit encore à plus long terme. « Pour moi, ce serait plus significatif de savoir jusqu'où se rendent les élèves de Bienville : au secondaire, au cégep ou à l'université? Terminent-ils leurs études? Ces indicateurs seraient très intéressants et révélateurs. »

« Il n'y a pas si longtemps, on appelait l'enseignement : la pédagogie du pain aux oiseaux. La PPO, poursuit-il : on prend des miettes de pain et on les lance dans les airs; alors les plus rapides et les plus forts ramassent les morceaux de pain et tuent les autres. Avec l'apprentissage, on veut s'assurer que chaque oiseau puisse avoir son morceau de pain. »

L'école s'est donné comme défi de se rapprocher de la « vraie vie ». Trop longtemps, l'apprentissage a été morcelé et sectionné. « Ça ne se passe pas comme cela dans la vie, précise le conseiller pédagogique. On veut revenir à un apprentissage plus naturel. » Ce que l'approche par compétences permet. « L'approche par compétences suppose qu'on va cesser l'accumulation de connaissances et voir à faire un meilleur dosage, estime Chantale Richer. Les connaissances sont toujours nécessaires et inévitables, mais elles vont prendre plus de sens à travers des tâches complexes parce que les élèves vont apprendre à les utiliser. »

Les professionnels disposent de plusieurs outils pour rendre l'apprentissage signifiant et complexe. À tort ou à raison, le projet est souvent mis à l'avant-scène comme l'outil par excellence. « La culture du monde de l'éducation a toujours été de trouver LA méthode la plus sécurisante, soutient la directrice. Les enfants sont tous différents, ont des parcours différents et un rythme différent. Comment pourrait-on n'utiliser qu'une seule méthode tout en s'assurant que chacun puisse se développer pleinement? » En fait, aucune méthode ni approche ne sont exclues. L'outil n'a pas de pouvoir en soi : la fin justifie le moyen. « Il s'agit de se dire, comme professionnel : quel moyen vais-je utiliser pour favoriser l'apprentissage de l'enfant : le projet, la situation problème, la situation complexe, l'enseignement systématique? Il faut être capable de naviguer entre ces différents moyens au service de l'enfant qui apprend. » Le nouveau programme de formation a été pensé, modelé et élaboré à la lumière de cette approche. Moins rigide qu'autrefois, il laisse davantage d'espace à l'initiative des professionnels. « Cette souplesse n'est pas synonyme de non-rigueur », précise toutefois la directrice.

Chantale Richer
Conseillère pédagogique,
École Bienville

Les élèves d'abord

(PS) Actuellement au Québec, plus de 30 p. cent des élèves abandonnent l'école publique avant la fin du secondaire. Loin d'être des cancres ou des sans génie, la majorité de ces jeunes tirent leur révérence faute d'avoir trouvé un sens, une motivation ou une valorisation à l'école. « À l'avenir, chaque enfant va avoir la chance de développer son potentiel, peu importe sa différence », assure André Hallé, qui a été le directeur de l'école Bienville durant quatre ans.

André Hallé est l'un des tenants de la réforme. Devant les échecs de l'école québécoise, le directeur a choisi l'action. « Si on ne veut pas entrer dans la vague et qu'on choisit le statu quo, ça veut dire qu'on accepte de sacrifier 30 p. cent des jeunes ». Le directeur est inébranlable : l'école doit changer, se réformer.

Les jeunes arrivaient au préscolaire tout feu, tout flamme, dotés d'une curiosité et d'une avidité d'apprendre. Avec les années, la flamme s'amenuisait et parfois même s'éteignait. Selon le directeur, l'école a agi comme un éteignoir. « Les enfants qu'on a perdus en cours de route ne sont pas des deux de pique, précise-t-il. Ces enfants avaient besoin de motivation et de passion. »

Il décrie depuis longtemps l'école de la normalité. « Les normes, c'est fait pour tout le monde et pour personne à la fois. » André Hallé veut briser le moule de l'élève modèle pour donner une réelle égalité des chances à chacun d'eux. « Actuellement, on se débarrasse rapidement des enfants qui ne suivent pas la mince route tracée par le système scolaire en leur faisant reprendre leur année ou en les envoyant dans des classes spéciales. » Selon lui, ces méthodes draconiennes n'ont pas leur raison d'être. « Le redoublement influe directement sur le décrochage. Des études ont prouvé que lorsqu'un élève reprend une année, les résultats vont peut-être être bons momentanément, mais à long terme on constate une démotivation chez l'enfant. On démolit son estime de soi. Tranquillement, il se désintéresse de l'école. »

Pour André Hallé, la réforme passe par le changement des pratiques pédagogiques. Elle sera une réussite au moment où les professionnels auront fait le transfert de l'enseignement à l'apprentissage. « En mettant l'enfant au centre du système, on part des besoins qu'il exprime. Le professionnalisme de l'enseignant s'exerce à partir de l'émergence des questions que pose l'enfant et dont l'enseignant doit se servir pour piquer son intérêt et l'amener plus loin dans son cheminement en intégrant les différents contenus du Programme de formation. » André Hallé estime d'ailleurs que la curiosité des enfants est une mine d'or pour les enseignants et enseignantes. « J'ai toujours dit aux professionnels de laisser la place à l'imprévu dans leur planification pour prendre le temps de répondre au questionnement des enfants. Sinon, on finit par prêcher dans le désert et après, on dit que les enfants ne comprennent rien! »

Le rôle de l'enseignant évolue : du simple exécutant qui transmet des connaissances, il se transforme en professionnel capable de déceler les particularités, les besoins et les champs d'intérêt de chacun de ses élèves. « Pour créer des activités d'apprentissage qui ont un sens pour eux, qui vont les stimuler intellectuellement et optimiser leur potentiel. » Le changement de paradigme des connaissances aux apprentissages a pour but de rendre l'enfant autonome : lui montrer comment apprendre à apprendre. Le processus de développement des compétences permettra à l'élève de mobiliser différentes ressources et stratégies pour effectuer une tâche complexe. « La réforme ne fait pas fi de toutes les connaissances, sauf qu'on va arrêter de les compartimenter, ajoute André Hallé. Au cours du processus d'acquisition des compétences, l'enfant devra acquérir et mémoriser des connaissances puisque ça fait partie d'une sphère d'apprentissage, mais tout ne sera pas concentré simplement là-dessus! »

De cette nouvelle approche ressort l'idée que chaque enfant développe ses compétences selon un rythme et un cheminement différents. « Si un enfant est sur la première marche et l'autre sur la troisième, ça n'a aucune importance, je leur donne quelque chose pour que chacun puisse monter une marche. La plupart du temps, ils finissent pas se rejoindre à un moment ou un autre. » Dans sa démarche d'apprentissage, l'enfant n'est toutefois pas laissé à lui-même. « Il faut accompagner l'enfant et lui proposer des défis, sinon il va stagner et se démotiver. C'est la tâche du professionnel de connaître le cheminement de l'enfant et de l'aider à avancer. »

André Hallé
Conseiller pédagogique
École Bienville

Une école en mouvement

À l'école Bienville de la Commission scolaire de Montréal la démarche de changement est amorcée depuis quatre ans et les changements sont visibles. Le climat se transforme progressivement, il est plus serein. Le personnel enseignant prend des décisions sur des enjeux majeurs liés à sa profession; il développe, il innove et il se fait davantage confiance. Les élèves sont plus responsables, plus motivés et plus engagés dans leur apprentissage et ils se sentent plus écoutés; ils respectent plus les adultes. Les parents sont de plus en plus présents dans l'école et dans certaines classes. L'école est plus ouverte, plus tolérante. Les invités le sentent, les enseignants de l'extérieur veulent venir y enseigner, ceux qui y sont veulent y rester.

Il y a quatre ans, nous constations que les élèves se désintéressaient progressivement de l'école. Pourtant, ils entraient à l'école avec de grandes ambitions d'apprentissage. Mais au fur et à mesure de leur expérience scolaire, ils semblaient perdre leur motivation. L'école Bienville étant l'une des écoles les plus défavorisées de l'île de Montréal, continuer à faire l'école tel qu'on la faisait, contribuait à élargir le fossé entre les plus démunis et les mieux nantis. Il fallait faire l'école autrement. La démarche de changement de l'école Bienville était amorcée.

En 1996, la direction de l'école a manifesté beaucoup d'enthousiasme pour l'utilisation des ordinateurs en classe, nous croyions que cet enthousiasme se propagerait à tout le personnel enseignant. Ce ne fut pas le cas. Certains membres du personnel enseignant ont même manifesté une fin de non recevoir. Nous avons réfléchi à ce que nous considérions comme un revers. Notre conclusion : nous avions été trop vite. Nous voulions susciter leur intérêt, mais nous n'avions pas permis au personnel d'exprimer ses sentiments ni d'identifier ses besoins par rapport aux technologies de l'information et de la communication.

Nous constations aussi que le travail en grand groupe, en équipe-école, est rarement efficace pour prendre une décision. Dans un grand groupe, certaines personnes prennent toute la place et d'autres ne s'expriment jamais, ce qui fait que les consensus reels sont plutôt rares. Nous avons donc proposé au personnel enseignant de travailler en petites équipes, en mode coopératif, tout comme on souhaiterait qu'elles le fassent avec leurs élèves. Chacun a eu l'occasion d'exprimer ses sentiments, ses craintes ou son enthousiasme, et aussi ses attentes et ses besoins. Ce fut un réel succès! La direction s'est ensuite employée à répondre le plus possible à ces attentes et à ces besoins.

Jusqu'ici, nous avions identifié deux facteurs de la démarche de changement : l'importance du travail en petites équipes (plus tard, les équipes de cycles) et la nécessité de laisser de la place aux enseignants et de leur permettre de s'exprimer sur les changements à venir (le début de la professionnalisation de l'enseignement).

À l'école Bienville, le personnel enseignant travaille en équipes de cycles depuis 1997. Pour permettre aux équipes de fonctionner il faut du temps. Le temps fut une préoccupation majeure et l'est encore. Aujourd'hui, les équipes ont des périodes de temps intégrées à leur tâche, de même que des périodes de libération où les élèves sont pris en charge par des partenaires de la communauté. Nous travaillons actuellement à la modification de l'horaire de l'école pour offrir au personnel enseignant des moments de rencontres réguliers.

Les équipes ont beau avoir du temps pour se rencontrer, elles ne seront viables que si elles peuvent prendre des décisions sur les enjeux majeurs de la profession enseignante. Cela suppose une décentralisation des pouvoirs à l'école et un transfert du pouvoir de la direction vers les équipes de cycles. À Bienville, les équipes de cycles décident de l'organisation de leur cycle (multiâge, « looping », regroupements souples, etc.), créent leur propre bulletin scolaire, transforment à leur rythme leurs pratiques pédagogiques dans le sens de la réforme (logique des compétences, construction de la connaissance, etc.), décident de leur développement professionnel (perfectionnements) et gèrent des budgets importants. La décentralisation et le transfert des pouvoirs sont donc bien amorcés.

Demander au personnel enseignant de travailler en équipes de cycles, c'est leur demander de changer la culture de l'école et de développer un certain nombre de compétences. D'une culture individualiste, on veut passer à une culture de la coopération où enseignants et enseignantes du cycle seront corresponsables d'une cohorte d'élèves et où ils devront partager valeurs et croyances pédagogiques pour proposer aux élèves des conditions d'apprentissage optimal.

La formation des équipes de cycles a permis au personnel enseignant de l'école Bienville de commencer à développer un certain nombre de compétences. D'abord, la prise de décision. On a habitué les enseignants et les enseignantes à ce que les décisions viennent de la direction, de la commission scolaire, du ministère de l'Éducation. Au début, il leur est souvent difficile de prendre certaines décisions. Ensuite, la coopération. Bien qu'on utilise abondamment l'apprentissage coopérant dans les écoles, le développement de réelles habiletés de coopération y est plutôt rare. C'est un peu la même chose avec la communication. Les enseignants et les enseignantes sont certes habiles à communiquer avec des enfants, mais communiquer entre adultes n'est pas du tout la même chose. D'autant plus que les enjeux diffèrent. Dans les équipes de cycles, les enseignants et les enseignantes sont invités à partager leurs valeurs, à les discuter, à les confronter, à résoudre des problèmes, à faire des consensus et à résoudre des conflits.

Le défi est de taille et il importe d'abord de bien le nommer.

Jean Archambault
Conseiller pédagogique
École Bienville

Pour les membres des comités d'élaboration du Programme de formation au primaire

Mission accomplie!

PASCALE SAINT

Les 17 et 18 mai dernier, les membres des comités d'élaboration du Programme de formation au primaire étaient réunis à Québec. Pour la majorité d'entre eux, cette rencontre représentait la dernière escale d'un processus de travail qui aura duré plus de 18 mois. Tout au long des deux jours de la rencontre, l'ambiance était à la fête. Une camaraderie s'est développée entre les membres des équipes qui, durant les derniers mois, avaient scruté à la loupe le Programme de formation du primaire. Ils étaient visiblement heureux de se retrouver tous ensemble pour une dernière réunion.

Chaque comité d'élaboration regroupait une vingtaine de personnes provenant des différentes régions du Québec. Des hommes et des femmes de terrain – enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques – mandatés pour évaluer la cohérence et le réalisme des travaux préliminaires qui avaient posé les premiers jalons du Programme. En se reportant à leur expérience pratique ainsi qu'à des lectures qui avaient enrichi leur bagage de connaissances, ils ont examiné, analysé, validé, révisé, corrigé et élaboré les contenus et les libellés du Programme de formation du primaire qui ont pris le chemin des écoles en juin.

Les participants et les participantes ont pu constater le fruit de leur propre travail car leurs résultats ont été présentés en atelier. À les entendre discuter entre eux et réagir au cours des présentations, on pouvait vite conclure qu'ils étaient fiers et satisfaits des résultats du travail accompli. En fait, ils sont résolument convaincus que ce nouveau programme a été bénéfique pour les élèves et l'ensemble du personnel enseignant, et même qu'ils apporteront davantage de gaieté et de sourires dans les salles de classe!

Au terme des deux jours, c'est avec un pincement au cœur qu'ils se sont quittés pour prendre le chemin du retour en promettant de se revoir sous peu. Leur participation à l'élaboration du Programme de formation aura été – tous et toutes l'espèrent – l'occasion de créer un important réseau d'échanges et de coopération à la grandeur du Québec.

Témoignages

Propos recueillis par PASCALE SAINT – COLLABORATION SPÉCIALE

Science et technologie
Un arrimage réussi

Lorraine Dion
Coordonnatrice à l'intégration scolaire
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

(CSG) Le comité d'élaboration du programme de science et technologie a eu la difficile tâche d'arrimer ensemble ces deux cultures. Aujourd'hui, les participants sont fiers d'avoir réussi à mettre au point ce programme novateur.

« La difficulté, c'était de comprendre le sens philosophique du nouveau virage. C'était difficile de cerner ce que sont les compétences, les capacités, etc. Les connaissances, ce n'était déjà pas très clair. Mais il a fallu s'approprier le concept des compétences. On a travaillé fort pour en avoir une idée commune. »

« Après, il a fallu déterminer ce que les élèves devraient maîtriser à la fin de chaque cycle, et trouver des activités intégratrices, pour guider les enseignants. À la fin, on a fait des liens pour voir si notre programme couvrait bien toutes les compétences. »

« Il fallait être informé des travaux des autres comités pour s'assurer qu'il n'y ait pas de redondance entre les programmes. Par exemple, c'est vrai notre programme de développer le vocabulaire scientifique, mais il faut voir aussi ce qui se fait en mathématique et en français. »

« Je suis contente de l'ensemble et de notre domaine en particulier. Je trouve que ça se tient. Et il y a eu tant de gens réunis pour faire ce travail! »

Anglais langue seconde
Un bel esprit d'équipe

Sandra Gagnon
Enseignante en anglais, langue seconde
Commission scolaire de l'Énergie

(CSG) Pendant les ateliers, il était visible que les membres du comité d'élaboration du programme d'anglais, langue seconde avaient eu un plaisir fou à travailler ensemble! Pour Sandra Gagnon, qui enseigne depuis six ans, ce fut une expérience précieuse.

« Notre groupe a développé une chimie extraordinaire. Les rencontres étaient uniques, tout le monde participait. »

« On a commencé par déterminer quelles compétences devaient être dans le programme. Puis, on a formé des sous-groupes pour les analyser une à une. On donnait notre point de vue sur ce qui était à changer, et à la rencontre suivante, on avait des commentaires sur notre travail. Notre équipe a aussi réfléchi aux difficultés que les enseignants risquaient de rencontrer, en partageant les craintes que nos collègues avaient et en cherchant des solutions. »

« Ce qui était particulièrement satisfaisant, c'était d'être engagé dans un changement qui permettait d'évoluer et de changer nos façons de penser. Personnellement, j'étais très fière de participer à quelque chose de cette ampleur. »

Univers social
Une nouvelle façon de voir les sciences humaines

(CSG) Lier dans un même programme la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ce n'était pas une mince affaire. Mais Chantal Poirier et Cylvie Gaignard disent que, quand on est passionné par son métier et qu'on travaille pour ses élèves, il n'y a rien de trop difficile!

Lynn Gagnon
Enseignante
Commission scolaire de Rouyn-Noranda

« J'avais critiqué une évaluation de fin d'année en sciences humaines pour les élèves de 4e année, parce que je trouvais que ce qui était présenté n'avait aucun lien avec ce que vivaient des enfants de 9 ans. Plus tard, la commission scolaire m'a demandé de faire partie du comité de l'Univers social, ce qui m'a surprise : on m'a répondu qu'ils avaient justement besoin de gens qui avaient un regard critique, et j'ai accepté. »

« Les responsables du comité nous soumettaient des ébauches et on faisait des critiques, des suggestions. On regardait si ce qui nous était présenté était réalisable dans une classe. Il y a eu des remises en question, des moments où on a été déroutés, mais on n'a pas eu peur. On travaillait pour nos élèves, par passion pour le métier. »

« Si elle est bien appliquée, la réforme va permettre de rallumer des flammes. Mais nous serons obligés de changer, de revoir nos idées toutes faites. »

Chantal Parent
Enseignante
Commission scolaire des Chênes

« J'avais participé à l'élaboration d'une épreuve en sciences humaines. Quand j'ai su qu'ils cherchaient des enseignants pour ce comité, je me suis portée volontaire. »

« Le nouveau programme en univers social sera moins découpé : quand la classe va étudier une société, elle va voir la géographie et l'histoire en même temps. Ça va aussi permettre aux enfants de développer leur jugement critique, leur opinion et leur argumentation. J'ai déjà mis des éléments en application dans ma classe et j'ai vu les résultats. C'est une grande motivation quand les élèves sont déçus que la récréation arrive! »

« Après neuf ans d'enseignement, j'avais besoin de me ressourcer, et ce projet est arrivé à point. On a fait ce travail pour nos élèves, pour nous et nos collègues, et je suis très fière des résultats. »

Musique
« Une chance qu'on s'a! »

Chantal Parent
Enseignante
École privée Notre-Dame-des-Sept-Douleurs à Saint-Basile

(CSG) En prenant la pose pour une photo de groupe, les membres du comité d'élaboration du programme de musique ont entonné la chanson « Une chance qu'on s'a », de Jean-Pierre Ferland. Un indice de l'esprit d'équipe qui s'était installé dans ce comité et qui, selon Chantal Parent, visait avant tout le mieux-être des enfants.

« Enseigner dans une école privée a comme désavantage de limiter les échanges avec d'autres professeurs, encore plus quand on est un spécialiste. J'ai donc trouvé très intéressant de sortir de l'école et de discuter avec des gens de partout au Québec. »

« Ce fut un très beau travail d'équipe. Il y avait un grand respect des différences de chacun, et chacune des opinions était considérée. On se disait que quand une personne prenait la parole, il y avait probablement une cinquantaine de personnes derrière elle qui pensaient la même chose. »

« Il y a eu des périodes sombres. Parfois, on ne comprenait pas, on avait l'impression de reculer. Mais on pouvait l'exprimer, ça faisait partie du processus. Les enseignants et les élèves vont vivre ça aussi. »

English Language Art
Un nouveau chapitre

Barbara Philips
Enseignante
École privée The Study Montmorency

(CSG) Pour Barbara Philips, s'engager dans la réforme, c'est comme « renouveler ses vœux! » Très enthousiaste, l'enseignante était particulièrement heureuse de participer à l'élaboration du programme English Language Art.

« Quand on m'a demandé d'être membre de ce comité, j'ai senti que c'était l'occasion rêvée pour participer à un gros changement. Après dix ans d'enseignement, c'était comme un nouveau chapitre dans ma carrière. Ça m'a donné une base pour essayer de nouvelles choses dans ma classe et partager avec mes collègues. »

« Ce que j'apprécie du nouveau programme, c'est que je ne suis plus seule devant ma classe : il y a 20 enfants qui sont là et qui m'apportent autant que ce que je peux leur donner. On devient des partenaires et, en équipe, on peut faire tellement mieux! J'aime aussi le fait qu'on peut faire des essais, qu'il n'y a pas de modèle unique à appliquer. »

« Les gens sont inquiets des changements à venir. Il faut être conscients que ces changements ne se feront pas d'un coup, mais plutôt graduellement. Bien sûr, le temps sera une préoccupation majeure, mais il l'a toujours été. »

Enseignement moral
Des difficultés surmontées

Nadine Martel
Enseignante
Commission scolaire de la Capitale

(CSG) Nadine Martel en était à sa première année d'enseignement quand la commission scolaire l'a approchée pour faire partie du comité d'élaboration du programme d'enseignement moral. Elle a sauté sur l'occasion de travailler avec des gens de partout au Québec.

« On a commencé par définir les compétences du programme. Ensuite, on a davantage agi comme consultants. Un comité restreint nous soumettait des ébauches, et on faisait des suggestions. Bien sûr, on n'était pas toujours d'accord, mais c'est ce qui rend le travail intéressant! »

« On a connu des moments plus difficiles quand la commission nous a dit que notre programme avait besoin d'une réécriture. Disons que sur le coup, c'est démotivant. Pourtant, on s'est mis à la tâche, et aujourd'hui, la commission nous cite en exemple! »

« Je déplore toutefois qu'on ne soit pas davantage utilisés dans l'implantation de la réforme. J'aurais pu contribuer à former les gens de ma commission scolaire, mais on n'a pas sollicité ma participation, ce qui est dommage. »

« Mais je suis très satisfaite du travail qu'on a fait. Ce fut valorisant, j'ai rencontré plein de gens, et j'étais aux premières loges pour la réforme! »

Français langue d'accueil
Accueillir les nouveaux arrivants

Eleonora Abboud
Enseignante
Commission scolaire de Montréal

(CSG) Si les petits nouveaux arrivants ont des besoins spécifiques en matière de français, ils n'en demeurent pas moins des enfants comme les autres, ayant des compétences à développer et surtout, aimant bouger!

« J'ai enseigné le français, langue d'accueil pendant de nombreuses années, et même si je travaille maintenant au régulier, je suis toujours de près cette clientèle que j'aime beaucoup. »

« Notre comité était composé de gens très différents, des enseignants, des conseillers pédagogiques, des représentants de services aux communautés culturelles, etc. Chacun avait ses propres expériences à partager, ce qui a alimenté notre réflexion. »

« Nous devions nous pencher sur toutes les mesures d'accueil en français : les classes fermées et le soutien en classe régulière. On a aussi tenu compte de ce qui se faisait en français, langue d'enseignement. La classe d'accueil n'est pas une année préparatoire. L'enfant reçoit l'apprentissage de base, avec les mêmes compétences à acquérir qu'en classe régulière. »

« Ce que je trouve intéressant, c'est que tous les programmes ont le même langage. Tous les domaines d'apprentissages s'imbriquent vers le Programme des programmes, ce qui assure une continuité. »

« Reste maintenant à voir comment le Programme de formation sera mis en application dans le milieu. En français, langue d'accueil, la pédagogie par projet est déjà utilisée. Il ne devrait donc pas y avoir de résistances à travailler selon cette optique. Mais il faut surtout que les enseignants soient bien formés. »

Français langue seconde
Une expérience sur le terrain

Micheline Gagné
Enseignante
Commission scolaire Central Québec

(CSG) La Ste-Foy Elementary School, où enseigne Micheline Gagné, était déjà engagée dans un processus d'expérimentation depuis quatre ans quand elle est devenue une école ciblée l'année dernière. Les membres du comité d'élaboration du programme de français, langue seconde ont donc pu bénéficier de l'expérience sur le terrain de Micheline Gagné.

« Vivre le programme tout en le travaillant était très agréable, parce que ça permettait de donner de la rétroaction. Par exemple, nous avons monté des projets basés sur les compétences transversales et les domaines de vie qui intégraient le français. Ça nous a permis de voir que les deux langues pouvaient être liées. Avant, il n'y avait pas de concertation entre les spécialistes et l'enseignant titulaire. Maintenant, je m'intègre dans la classe, et moi et l'enseignant travaillons de la même façon, avec les mêmes outils. Les résultats sont très positifs : même les élèves qui avaient des difficultés se sentent plus motivés et réussissent mieux. »

« J'ai bien sûr partagé mon expérience pour enrichir le programme. Les autres membres du comité me posaient des questions sur ce qu'on vivait à l'école, ce qui pouvait donner des pistes d'idées pour l'élaboration du programme. »

« L'expérience menée à notre école a été très positive, et nous allons poursuivre en ce sens. »

Danse
Contraintes et satisfactions

(CSG) Tous les programmes des arts ont été harmonisés afin de leur donner une cohérence et de faciliter leur compréhension. En danse comme dans les autres arts, cette harmonisation a amené des contraintes, mais aussi des satisfactions.

Hélène Lachapelle
Enseignante
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

« Nous avons travaillé à l'élaboration des compétences que les enfants devraient acquérir en danse, ainsi que sur des éléments de contenu. C'était un travail assez laborieux : on recevait des ébauches, on les travaillait, on les reprenait à la rencontre suivante... C'était un exercice ardu de révision constante des concepts. Heureusement, une belle chimie d'équipe s'est installée et a facilité le travail. »

« En arts, nous avons également harmonisé tous les programmes (musique, danse, arts dramatiques et arts plastiques). Tous les programmes peuvent se lire à la verticale et à l'horizontale, ce qui va faciliter la tâche. On a eu le souci de relier tous les programmes, même si chacun garde son identité propre. »

« Des moments, on avait l'impression qu'on n'aboutirait jamais. Mais on l'a fait! Ce fut donc une expérience positive, et je suis fière d'y avoir participé. »

Yvon Choquette
Enseignant
Commission scolaire Marie-Victorin

« Lorsqu'on m'a proposé de faire partie du comité d'élaboration, ça m'a tout de suite intéressée parce que j'avais le goût d'être dans le feu de l'action et de relier ma pratique avec les nouvelles orientations de la réforme. »

« Le travail que nous avons fait était relatif à nos lectures, à notre expérience. Nous, ce que l'on apportait, c'était une connaissance plus précise, plus particulière d'une discipline. Le Ministère apportait le cadre de réalisation et nous, nos connaissances disciplinaires et notre expérience, celle qui se passe dans la classe. »

J'ai le sentiment d'avoir contribué à quelque chose, nous avions une place, et c'est important. Bien que ça se déroulait souvent très vite et qu'on n'avait pas le temps de prendre du recul pour avoir l'impression d'être au meilleur de sa conscience.

« Les résultats sont très intéressants, l'approche est très actuelle. L'idée du rehaussement culturel aussi : ça faisait longtemps que dans le milieu de la danse on se disait que ça manquait. Pas seulement par rapport aux arts, mais pour la culture générale. »

Enseignement moral et religieux catholique
Un respect mutuel

Diane Meloche
Enseignante
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

(CSG) Les comités d'élaboration de programmes regroupaient différents types de professionnels ayant des points de vue parfois divergents. Mais comme l'explique Diane Meloche, quand la bonne entente règne, les résultats sont au rendez-vous.

« J'avais discuté avec mon conseiller pédagogique du programme d'enseignement religieux catholique : je trouvais qu'il avait besoin d'être rafraîchi. Il m'a alors parlé de ce comité qui se formait, et m'a demandé si j'aimerais y participer. J'ai accepté. »

« Le comité était formé d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de responsables du Ministère. Je dois avouer qu'au début, les autres enseignants et moi avons craint que les discussions ne portent que sur le langage et les théories, et non sur la pratique. On voulait parler du vécu, de ce qui se passait réellement en classe. Mais les liens entre les individus se sont faits, et tous ont été attentifs à ce qu'on avait à dire. On a senti que nos points de vue étaient réellement importants. »

« Ce fut un processus difficile, mais finalement, nos idées sont là, et le programme est simple et facile à comprendre. On n'en revient pas du travail accompli! »

« Maintenant, il va falloir laisser les gens s'adapter. Nous, nous avons eu du temps pour nous approprier le vocabulaire : il faut donner ce temps-là à tous. »

Enseignement moral et religieux protestant
Une diversité enrichissante

Valerie Darch
Conseillère pédagogique
Commission scolaire English Montreal

(CSG) La présence dans les comités de gens d'horizons divers était essentielle pour refléter dans les programmes les réalités du Québec tout entier. Au sein du comité d'élaboration du programme d'enseignement moral et religieux protestant, cette diversité a été plus que précieuse.

« J'ai beaucoup apprécié le fait de pouvoir discuter avec des gens provenant de plusieurs régions. Chacun vivait dans un contexte différent, et connaissait diverses problématiques. Par exemple, un grand aspect du programme concerne l'interculturalisme. En région, enseigner les grandes religions, ce n'est pas toujours évident. Ils vont devoir trouver des moyens et ressources qui sont davantage accessibles à Montréal. »

« C'est exigeant de discuter lorsqu'il y a tellement de points de vue différents, mais c'est aussi enrichissant. C'est sur la base de ces idées et réflexions que nous avons pu construire quelque chose. »

« Quand je pense qu'on est partis de rien, avec des notions qu'on n'avait pas encore intégrées, ce qui me vient en tête, c'est "Wow"! On a évolué, et on a produit quelque chose qui a de l'allure. Mais il ne faut pas croire que c'est terminé. Le programme est toujours en évolution, et il faut garder cet aspect parce que c'est l'une de ses richesses. »

Les comités d'élaboration du Programme de formation au primaire

BILAN d'une passion partagée

Après 18 mois d'appropriation, de remises en question, de discussions intenses et de conception, les membres des comités d'élaboration du Programme de formation du primaire ont eu l'occasion de partager leurs impressions sur le processus et les résultats de leur travail. Voici des témoignages au sujet d'une expérience qui a suscité remous et passion.

L'animation de cette activité de bilan a été confiée à Pauline Langlais, responsable du programme de français, langue d'enseignement. Pour l'occasion, elle a invité la personne porte-parole de chaque comité disciplinaire à monter sur la scène centrale pour présenter les commentaires des membres de son équipe recueillis au cours de la journée.

Pour les participants et participantes, la collaboration aux comités d'élaboration est venue bouleverser, bonifier ou confirmer la pratique, selon le cas. « Nos réflexions et nos discussions ont eu une influence directe sur nos pratiques parce que, au fur et à mesure, les gens retournaient dans leur milieu pour expérimenter et appliquer le nouveau programme », raconte la porte-parole du comité de l'apprentissage de l'univers social, Chantal Poirier. Les membres des comités disent aussi avoir une longueur d'avance sur leurs collègues parce qu'ils ont eu l'occasion de s'approprier la réforme avant de se lancer dans l'action. L'expérience a été, pour plusieurs, une source de motivation exceptionnelle qui leur a donné le goût de s'engager davantage dans la profession.

« Ça nous a permis de voir l'enseignement d'une façon différente, soutient la représentante du comité d'enseignement moral, Suzanne Giroux. Maintenant, on se définit comme des guides et non comme des spécialistes qui font gober des connaissances. » Certains ont dit que dorénavant, leur cahier d'exercices ne serait qu'accessoire, ou même uniquement décoratif! Ils ont dû reconsidérer également leur pratique d'évaluation, qui devra se vivre maintenant au quotidien. Les nombreux échanges et confrontations d'idées entre les membres des comités leur ont permis de bien connaître les réalités de leur milieu. Ils sont parvenus à s'entendre et à travailler dans un climat serein, et ils espèrent qu'il en sera de même dans leurs écoles. D'ailleurs, ils sont convaincus que la réforme marque la fin du travail en solitaire. Dorénavant, il faudra favoriser le travail d'équipe et tout le personnel — les spécialistes et les généralistes notamment — devra se parler et collaborer. Un rapprochement que certaines personnes qui ont participé au projet ont déjà observé dans leur milieu. « Nous constatons qu'en tant que spécialistes, nous sommes un peu à part, raconte le porte-parole du comité d'anglais, langue seconde, Jack Meloche. Mais nous avons connu un rapprochement parce que les gens sont allés voir leurs collègues pour partager leurs expériences, ce qui a permis de créer une dynamique qui n'existait pas avant dans les écoles. »

Certains sujets ou concepts ont davantage suscité l'engagement des membres. D'abord, tous s'entendent pour dire que la place réservée à l'enfant est le pilier des nouveaux programmes. L'élève devient « le cœur, le moteur et le maître d'œuvre de son apprentissage », dit le porte-parole du comité en éducation physique et à la santé, Daniel Bertrand. La redéfinition du rôle de l'élève et de l'enseignant ou enseignante a été également une étape importante du processus.

L'introduction des domaines de vie et des compétences transversales, qui sont le fil conducteur entre les disciplines, a apporté une cohérence entre les programmes. Cela permettra aussi de se rapprocher du quotidien des enfants et de créer des situations d'apprentissage signifiantes et adaptées à eux. « L'ajout de la culture populaire est intéressant parce qu'il importe, lorsque les élèves entrent dans la classe, de faire des liens entre leurs apprentissages et leur monde et leur réalité », confirme la représentante du comité d'anglais, langue d'enseignement, Eileen Kelley. Dans la majorité des disciplines, l'idée du rehaussement culturel a été une grande source d'inspiration. « L'ajout du volet interprétation a été très stimulant pour toute l'équipe, raconte la porte-parole du comité d'art dramatique, Sylvie Legault. On a constaté que ça permettait un véritable rehaussement culturel. »

L'appropriation des nouvelles conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (enseignement coopératif, pédagogie par projet, logique des compétences, etc.) a été une étape cruciale pour plusieurs avant d'entreprendre l'élaboration des contenus et des compétences, un tournant majeur de la réforme. Quant à l'évaluation, le fait d'accorder la priorité aux démarches dans le processus d'apprentissage — elles se partagent maintenant la vedette avec les résultats — s'est révélé également une belle surprise, bien que l'évaluation soit l'objet de nombreuses préoccupations!

C'est la satisfaction qui se lit sur les visages au moment de juger les résultats du travail. « Nous avons le meilleur programme », clament en chœur — et à la blague — les participants et participantes.

Tous ont l'impression d'avoir créé un produit qui leur ressemble et qui reflète vraiment l'esprit du groupe. « On a beaucoup apprécié de mettre en commun les compétences professionnelles de chacun, même si elles étaient diversifiées », précise Yves Laviolette, répondant pour les membres de l'équipe de français, langue seconde. Le besoin de se comprendre mutuellement a donné des résultats surprenants. « Autant le processus a été complexe et déstabilisant pour tous les membres du comité, autant le programme est simple, clair et accessible », témoigne France David, porte-parole pour le groupe en musique.

Tout au long du parcours, deux fils ont guidé les pas : le souci constant de mettre l'enfant au centre de son apprentissage et la volonté d'établir des liens concrets dans la pratique. Tous considèrent que les programmes respectent ces priorités. « Le produit qui a été conçu est très flexible, ce qui est un plus, mentionne le porte-parole du comité de science et technologie, Agostino Procheta. Cette flexibilité va permettre de modeler le programme pour mieux répondre au goût et aux champs d'intérêt de l'enfant. » La porte-parole du comité d'enseignement moral et religieux protestant, Lucie Fillion, ajoute : « La faisabilité des compétences dans un contexte de classe devient réaliste et dynamique. » C'est dorénavant l'âge qui est au service de l'apprentissage des enfants. Tous sont fiers également d'être parvenus à créer les liens souhaités entre les disciplines et le Programme des programmes.

Les membres des comités ont vraiment hâte de retourner dans leur milieu pour mettre en pratique le fruit de leur travail. « Toutes les personnes s'entendent pour dire que c'est un beau rêve qui deviendra réalité dans les semaines et les mois à venir », précise Richard Carrière, du comité du Programme des programmes.

« Depuis le début des travaux, avez-vous été actifs dans vos milieux? », demande l'animatrice, Pauline Langlais. Les réponses sont variées. Quelques personnes, peu nombreuses, ont reçu l'ordre de demeurer muettes parce que le milieu n'est pas encore prêt à s'engager dans la réforme. Certaines ont choisi de commencer douce-

ment, mais sûrement, comme en témoigne le représentant du comité d'élaboration du programme au préscolaire, Marc St-Gelais. « Nous transmettons l'information selon la méthode des petits pas. » Dans d'autres milieux, les membres agissent déjà à titre de personnes-ressources pour leurs collègues.

Une chose est sûre : tous, sans exception, auraient souhaité et souhaitent toujours être reconnus et devenir des « accompagnateurs et des témoins actifs de la mise en œuvre de la réforme », appuie la représentante du groupe de français, langue d'enseignement, Thérèse Tremblay. On veut poursuivre la réflexion amorcée, partager les expériences et « apporter la bonne nouvelle ».

« Il faudra mettre toutes les ressources (information, temps, matériel, moyens) à la portée des enseignants et enseignantes, et des parents aussi, pour qu'ils s'approprient et mettent en œuvre la réforme », précise le porte-parole du comité d'enseignement moral et religieux catholique, Maurice Roy. Un souhait commun, c'est évidemment l'adhésion de leurs collègues, au primaire et au secondaire, à la réforme. Qu'ils réaffirment ou redécouvrent aussi, comme eux, la passion de l'enseignement!

Les difficultés

Le processus d'élaboration du Programme de formation au primaire a été à la fois déstabilisant et enrichissant pour l'ensemble des personnes qui y ont participé. Au cours de leur cheminement, elles ont fait face à des obstacles et des difficultés qui, loin de freiner leur élan, ont suscité la réflexion.

D'abord, le temps. Au cours des derniers mois, les membres des comités se sont réunis à intervalle régulier. La majorité estime que l'échéancier était trop court quant à l'ampleur de la tâche à accomplir et les réunions trop espacées les unes des autres. Dès le départ, ils ont eu l'impression d'avoir manqué de temps pour s'approprier le vocabulaire et les nouveaux fondements, concepts et approches avec lesquels ils devaient travailler pour l'élaboration des contenus disciplinaires. Une contrainte d'autant plus grande pour les membres issus des milieux anglophones, qui ont reçu la version anglaise du matériel pendant les travaux. Par ailleurs, l'adaptation aux changements apportés aux paramètres en cours de route a compliqué le processus. La vitesse avec laquelle se sont déroulés les travaux a créé un sentiment d'incertitude chez les membres, qui considèrent avoir manqué de temps pour « prendre du recul, se donner une vision globale et de synthèse », souligne la porte-parole du groupe d'art dramatique, Sylvie Legault. Certains avaient l'impression que leur tâche consistait davantage en un exercice d'évaluation et de consultation que de développement des programmes proprement dits, puisqu'ils travaillaient à partir d'un canevas déjà bien ciselé. « Le fait de ne pas avoir été consultés sur les fondements et de ne pas avoir accès aux sources dès le départ nous a placés dans une situation de socioconstructivisme qui n'a pas été facile, résume la porte-parole du comité des arts plastiques Thérèse Couture. Nous avons connu des déséquilibres, des tâtonnements et des difficultés, mais nous en sommes sortis très riches et grandis. »

Dès le commencement, les membres ont dû s'ouvrir à une nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Certains y voyaient une continuité, d'autres une rupture avec leurs pratiques. C'est le cas notamment pour les membres du comité de mathématique. « Nous avons fait un grand cheminement par la matière même, qui est souvent axée sur le contenu, afin de faire place aux processus », explique Pierrette Houde-Woytuik.

Dans un cas comme dans l'autre, il n'a pas toujours été évident d'établir des liens entre la discipline et le Programme des programmes ainsi qu'entre la théorie et la pratique. Il a fallu que les membres parviennent d'abord à se détacher de l'ancien programme par objectifs pour se centrer sur les compétences, un passage qui a suscité une vive remise en question. Pour certains, le fait de ne disposer d'aucun modèle préalable — comme le Programme des programmes et le domaine d'apprentissage de l'univers social — a créé au départ un sentiment d'insécurité, mais qui a vite laissé place à la créativité.

Le travail coopératif a apporté également son lot de contraintes. Rassemblés autour d'une même table, les membres de ce comité provenant de différents milieux, cultures et régions devaient partager leurs connaissances, leurs expériences et leur vision, qui parfois s'entrechoquaient. « Nous avons dû vivre avec la diversité des opinions, précise la représentante du comité de danse, Louise Poulain. Autant l'expérience a été enrichissante, autant nous avons dû faire le deuil de certaines idées. Il n'est pas évident de faire consensus, surtout quand on a le souci qu'il traduise les intentions de toutes les personnes présentes. »

Virage est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Éditeur et rédacteur en chef
Jean-Yves Dugal

Équipe de rédaction
Esther Blais, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain

Assistante à l'édition et à la rédaction
Denise Thériault

Collaboration spéciale
Marie-Françoise Legendre, Jean Archambault

Ont collaboré à la publication de Virage

La Direction de la formation générale des jeunes
Margaret Roux-Dolan
Directrice

Claude Giroux
Directeur adjoint

La Direction des communications
Michel Martel

Conception graphique
Les Oranges Bleues

Distribution
La direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Code de distribution
13-0002-03

ISSN 1481-6555

Québec
Ministère de l'Éducation